

ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN A DISTANCIA: UNA RELACIÓN NECESARIA¹

Dra. Aurora Cuevas Cerveró

macuevas@ucm.es

Departamento Biblioteconomía y Documentación

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción. El mismo camino, los mismos retos.

Durante las últimas décadas dos circunstancias han influido esencialmente en el desarrollo de las universidades, la introducción de la tecnología como instrumento fundamental de enseñanza y aprendizaje y la globalización del espacio universitario, ambas circunstancias se dan estrechamente unidas a las redes, especialmente a Internet. Este nuevo marco que configura nuestra comunidad plantea exigencias a los sistemas educativos y, por tanto, también a la universidad, que ha de responder con mayor agilidad y calidad a las demandas sociales. Las instituciones educativas deberían cambiar en la misma medida que lo hacen las sociedades en las que se asientan. (De Pablos, J., 2010).

La tecnología educativa en sus comienzos se interpretaba desde una perspectiva científico-positivista, artefactual, centrado en el objeto, y dependiente de la psicología del aprendizaje.² Más tarde esta visión técnico-empírica evolucionará como consecuencia de los cambios de paradigma de algunas de las disciplinas que la habían sustentado, como la psicología del aprendizaje o la teoría de la comunicación, y encontrará nuevos enfoques, que oscilarán desde un enfoque instrumentalista, pasando por un enfoque sistémico³ de la enseñanza, hasta uno más centrado en el análisis y el diseño de medios y recursos de enseñanza que no se ocupa tanto de aplicación como de reflexión y construcción del conocimiento. El desarrollo evolutivo que partió de una fundamentación psicológica

¹ Publicado en: Linhares, Ronaldo; Lucena, Simone; Versuti, Andrea (2012). As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI. Fortaleza: UFC edições, p. 85-112

² Esta concepción positivista se fundamenta en autores como Skinner, Briggs, Chadwick, Gagné y Merrill, entre otros, los cuales pretendían comprender las leyes que gobiernan la dinámica de la realidad educativa y sostenían una visión instrumental de la ciencia, con lo que otorgaban a la tecnología educativa una dimensión prescriptiva.

³ Es un tipo de enseñanza centrado en la solución de problemas.

conductista,⁴ con la enseñanza asistida por ordenador (EAO),⁵ ha derivado finalmente hacia una perspectiva cognitivista-constructivista⁶ más cercana a las necesidades actuales.

Una revisión histórica de la evolución de la tecnología educativa nos conduce a observar que el objeto de esta ciencia ha ido variando, en los años sesenta se centraba en el estudio de los recursos audiovisuales, en los setenta y parte de los ochenta su foco de atención se centraba en la EAO, enseñanza asistida por ordenador o enseñanza programada, donde se otorgaba gran importancia al diseño instruccional. Actualmente el paradigma de las TIC en educación está constituido por las redes informáticas que permiten ampliar la potencia, la funcionalidad, la interacción y la interactividad que presentan los ordenadores de forma individual, lo cual posibilita, además de procesar información almacenada en soportes físicos, acceder a recursos y servicios de información y comunicación virtual.

El aprendizaje a través de redes estimula la interacción, la interactividad y el desarrollo asociativo de procesos cognitivos a partir del trabajo cooperativo. Esta situación se proyecta en un diferente modo de aprender: activo, relacional y no jerárquico, un tipo de aprendizaje obtenido desde la comunicación, al estimar que los significados dependen de las interacciones humanas y el conocimiento procede de la construcción interactiva de los significados. Este tipo de aprendizaje, condicionado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), plantea un problema para la lectura digital, pues la información puede llegar a convertirse meramente en un instrumento para satisfacer curiosidades desestructuradas sin valor formativo y supone también una transformación de los contenidos, la metodología y los recursos. Desde el punto de vista de las Ciencias Documentales esta situación plantea grandes retos. Si es necesaria una estrategia de navegación inteligente, los recursos educativos digitales habrán de diseñarse atendiendo a las demandas de interactividad, interacción y asociatividad generada por la red. Habrá de atenderse, además, a las habilidades técnicas y las destrezas intelectivas reclamadas por los alumnos, competencias necesarias para desenvolverse con éxito en un contexto educativo altamente

⁴ El conductismo ostenta como máximo representante a Skinner, profesor de la Universidad de Harvard, quien sentó las bases psicológicas para la enseñanza programada. Definió la enseñanza como la modificación de las respuestas emitidas conductualmente en vez de como la transmisión de conocimiento. Pensaba que la clase no era el ambiente apropiado para ofrecer refuerzo adecuado y propuso las máquinas de enseñanza como una vía más práctica para lograrlo.

⁵ La enseñanza asistida por ordenador, EAO, apareció en Estados Unidos en la década de los sesenta heredando el método de trabajo de enseñanza programada propuesto y desarrollado por el conductismo a finales de los cincuenta. Este planteamiento consistía en usar máquinas de encadenamiento lineal pregunta-respuesta-estímulo. Así se iba presentando una secuencia lineal progresiva (siempre la misma) de las ideas clave que, al parecer, el alumno iba adquiriendo e interiorizando.

⁶ El representante más destacado de la corriente cognitiva es Piaget. Psicólogo suizo, fue el gran pionero del estudio del desarrollo cognitivo en la infancia y fue el creador de la epistemología como ciencia experimental. La teoría de Piaget afirma que las personas construyen el conocimiento, es decir, construyen un sólido sistema de creencias a partir de su interacción con el mundo. Por esta razón llamó a su teoría *constructivismo*. El objetivo de Piaget fue entender cómo los niños construyen el conocimiento y diseñó muchas tareas y preguntas ingeniosas que pudiesen revelar el tipo de estructuras de pensamiento que los niños construyen en diferentes edades. Pueden consultarse los archivos de este autor, disponibles en: <<http://www.unige.ch/piaget/Presentations/presente.html>>. [Consulta: 30/03/2012].

tecnologizado, competencias en información, Necesitamos por tanto un nuevo modelo educativo en el que se integren las TIC y los planteamientos e-learning centrados en la alfabetización informacional y digital (Pinto; Sales; Osorio, 2008)

La Educación a distancia (EAD) en sus orígenes nació para superar brechas, obstáculos sociales, económicos y geográficas, por el deficiente acceso o comunicación, pero también por mala, irregular o distinta disposición de tiempo, en definitiva para superar diferencias en las oportunidades y en la calidad de acceso al saber y a la capacitación (Zapata, M., 2005). El análisis de la trayectoria de la educación a distancia en la enseñanza superior brasileña revela que esta modalidad está afianzada como un instrumento de inclusión social y desarrollo de la calidad educativa (RAMA, C. y PARDO, J., 2010), la implantación de la educación superior a distancia en Brasil se considera especialmente relevante para ampliar el acceso de la población brasileña a todos los niveles y modalidades de enseñanza, especialmente como recurso para incrementar las tasas de ingreso en educación superior.

Los grandes proyectos alfabetizadores emprendidos en Europa después de la Ilustración y que todavía siguen promoviéndose en diferentes lugares del mundo⁷ tuvieron y tienen también como objetivo superar brechas. En la actual sociedad de la información, fuertemente mediada por la tecnología y la sobreabundancia de información, ni la alfabetización lectoescritora ni la educación a distancia tradicional son suficientes.

Es indudable y así lo muestra la historia que los grandes avances suelen resultar de desarrollos compartidos por varias disciplinas, **la alfabetización informacional**, disciplina encargada de la formación en las competencias informacionales y **la EAD** convergen en un momento de la historia en el que la interdisciplinariedad tiene una presencia cada vez mayor y se enfrentan a los mismos retos: la presencia cada vez mayor de una tecnología en continuo, cambio, el crecimiento exponencial de la información y la posibilidad de un acceso ilimitado a la misma, patrones de formación en evolución (presencial, e-learning, b-learning) que dan como resultado modelos híbridos que han de adaptarse a los cambios pedagógicos y de estilo de vida.

Si alcanzamos a comprender que la educación es una ciencia dinámica, abierta al cambio, en construcción, podremos percibir las múltiples posibilidades que la relación educación-TIC encierra (Nunes, R. Monte, M.F., 2009) especialmente en un momento en el que el aprendizaje permanente y la educación a lo largo de la vida, objetivos de la

⁷Puede consultarse el informe de la OEI: <<http://www.oei.es/alfabetizacion/informepaises.pdf>>. [Consulta: 30/03/2012].

alfabetización informacional, son, además de un requisito de la universidad, una demanda del ciudadano y una exigencia del mercado.

2. Las competencias como referente educativo

Un debate constante en educación es determinar la posible prioridad de los conocimientos sobre las habilidades y actitudes o a la inversa, es decir, si se entiende que desde las instituciones educativas se ha de estimular la adquisición de contenidos, o si se ha de enfatizar la practicidad en el aprendizaje, orientando éste hacia la adquisición de competencias. La educación tradicional ha enfatizado siempre la adquisición de contenidos sin embargo no es esto lo que demanda nuestra sociedad actual, la Sociedad de la información y el Conocimiento. En el modelo impuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior⁸, los contenidos han de ir unidos a las competencias, los individuos bien formados han de integrar conocimientos teóricos, habilidades y experiencias que les hagan capaces de resolver los problemas de la vida profesional y cotidiana. Necesitan comprender, y hacer frente a la realidad con instrumentos intelectuales y tecnológicos y también gobernar las actitudes y las relaciones interpersonales. En la Sociedad del Conocimiento, ser competente supone para un estudiante, saber hacer, saber ser y estar con los demás, como diría Jacques Delors⁹, en definitiva conocer.

La estructuración del aprendizaje por competencias, el debate sobre su concepto, sobre los criterios para su selección y evaluación, ha centrado la atención de pedagogos y educadores en los últimos tiempos. El concepto de competencia alude a la capacidad de poner en práctica de manera integrada habilidades, destrezas y actitudes para enfrentarse y poder resolver problemas y situaciones.

Es necesario distinguir entre competencia, capacidad y habilidad, términos estrechamente vinculados semánticamente aunque diferentes y usados como sinónimos de forma habitual. La definición de competencia incluye pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado integrando habilidad y capacidad. Las competencias conforman un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí. Habilidad se refiere a una cierta aptitud y

⁸ El EEES se origina a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y las reuniones posteriores celebradas en Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005), en las cuales se establecieron las bases comunes para el proceso de convergencia educativa en los estados miembros que fomentaban la cooperación europea y la calidad de la enseñanza superior para hacerla más competitiva a nivel mundial.

⁹ DELORS, Jacques. *la educación encierra un tesoro*. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>. [Consulta: 30/03/2012].

disposición para algo concreto, es decir, una cierta cosa que una persona es capaz de ejecutar con destreza. Capacidad es un término próximo a habilidad y aptitud, con un matiz ciertamente intelectual que lo diferencia de la mera habilidad, por ser la capacidad una actividad intelectual estable y capaz de producir en diferentes campos de conocimiento. En este sentido la capacidad es un saber hacer y se manifiesta a través de la aplicación de los contenidos. Distinguimos:

a) Competencias genéricas o transversales, transferibles a una gran variedad de funciones y tareas. No van unidas a ninguna disciplina sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas de materias y situaciones. El término transversal no alude a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias sino a los aspectos complementarios e independientes de éstas, que pueden ser utilizadas en otros campos, por ejemplo la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el trabajo colaborativo y especialmente la capacidad de aprender a aprender, tan importante en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.

b) Competencias básicas o clave, que han de ser adquiridas en la formación básica obligatoria de los individuos. Estas competencias se sitúan en el eje de sus capacidades y lo habilitan para integrarse con éxito en la vida laboral y social, beneficiando de este modo tanto a él como a la sociedad e incluyen tanto los saberes o conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos y también las actitudes o compromisos personales. Tradicionalmente se han reconocido como competencias clave la lectura, la escritura y el cálculo, al ser consideradas medios que hacen posible cualquier otro aprendizaje

Desde los años 90 se han producido numerosas iniciativas políticas nacionales e internacionales y se han realizado numerosas publicaciones, congresos y estudios (como el estudio PISA¹⁰ o DESECO¹¹, entre otros) en relación a las competencias e instrumentos válidos para evaluarlas. Diversos documentos oficiales comunitarios defendieron la conveniencia de crear un sistema europeo que permitiera comparar, evaluar y difundir las

¹⁰ Programa Internacional de Evaluación de Alumnos. El estudio PISA es un proyecto internacional comparativo de evaluación impulsado por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). Su objetivo principal se centra en averiguar el grado de formación de los alumnos en su etapa final de enseñanza obligatoria, en torno a los 15 años con el propósito de aportar información empírica que pueda favorecer la toma de decisiones políticas. Podemos encontrar información sobre sus actividades y resultados, disponible en:

<http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html>. [Consulta: 30/03/2012].

¹¹ DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), publica sus primeros resultados en 2001 a través de un informe titulado *Defining and selecting key competencies*. En 2003, coincidiendo con el final del proyecto aparece un segundo informe: *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. A partir de estos informes, muchos de los países de la OCDE, entre los que se encuentra España, reformularon el currículo escolar en torno al concepto de competencias»

competencias clave. El Consejo de Lisboa de 2000 invitó a los estados miembros, y a la Comisión a definir las competencias básicas del aprendizaje a lo largo de la vida, entendiendo como tales: las tecnologías de la información, las lenguas extranjeras, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las destrezas sociales. Estas competencias se mantuvieron hasta 2002, año en que se propusieron las siguientes: comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, TIC, cálculo y competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, espíritu empresarial, competencias interpersonales y cívicas, cultura general y aprender a aprender. En el año 2004 se hace pública la propuesta de la Comisión Recomendación del Parlamento Europeo y de la Comisión sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente y en 2005 se publica competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo. Las competencias que requieren los ciudadanos según estos documentos son las siguientes: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas y expresión cultural.

Competencia digital y aprender a aprender están comprendidas entre esas competencias claves, muy estrechamente vinculadas también con otras políticas europeas como las políticas de inclusión social y digital, sin embargo entre los objetivos comunitarios es el aprendizaje permanente el que ostenta el protagonismo convirtiéndose en uno de los objetivos prioritarios de los gobiernos occidentales. El aprendizaje permanente es, según lo define la Comisión Europea¹² toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida, con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes, con una perspectiva personal, cívica, social y/o relacionada con el empleo.

El Comité Presidencial de la IFLA para la Agenda Internacional sobre la Alfabetización a lo largo de la vida en su *Informe Final* de octubre de 2005¹³ define el aprendizaje a lo largo de la vida:

“La alfabetización a lo largo de la vida, que constituye la contribución principal de las bibliotecas y de los profesionales de las bibliotecas y de la información a la sociedad, abarca desde la comunicación oral hasta el alfabetismo funcional, desde las matemáticas básicas hasta el uso de ordenadores, desde la lectura hasta la alfabetización informacional. Comienza con el importantísimo

¹² COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN EUROPEA. 2001. *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Disponible en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001_0678es01.pdf>. [Consulta: 30/03/2012].

¹³ Disponible en: <http://antonio-jimenez.com/documentos/Web-Offline/cepcastilleja/contenido/ccbb/saber_mas/otros/8_alfabetizacion_inf_ifla.pdf>. [Consulta: 30/03/2012].

fundamento del alfabetismo y de la oralidad básicos, que dan principio a un continuo de todos los alfabetismos que resultarán tan necesarios para el aprendizaje a lo largo de la vida, la inclusión social y el desarrollo personal y comunitario en las sociedades actuales”

La contribución de las bibliotecas a ese aprendizaje a lo largo de la vida se realiza a través de una gran oferta de espacios, entornos y servicios que favorezcan el aprendizaje autónomo mediante el acceso, físico o en línea, a todo tipo de materiales de aprendizaje, pero también, y sobre todo, gracias a sus programas específicos de formación en competencias para el acceso, uso y producción de la información más relevante para cada problema o situación a afrontar en la vida personal, familiar, profesional o social (Pasadas Ureña, 2008).

3. La integración de las competencias informacionales en la educación superior

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto el inicio de una transformación profunda del modelo educativo universitario en el que las competencias adquieren un triple protagonismo: competencias sobre conocimientos, cognitivas, competencias sobre la manera de ejecutarlos, procedimentales y competencias para saber ser y estar personal y profesional, actitudinales.

Estas transformaciones educativas y los cambios que conllevan, como la incorporación de nuevos entornos de aprendizaje¹⁴, aprendizaje permanente, activo y colaborativo, entre otros, plantean nuevas posibilidades que hay que incorporar al quehacer docente, flexibilidad, individualización y adaptabilidad, pero también nuevos retos, la dimensión ética del conocimiento, la inclusión educativa, la dimensión emocional del aprendizaje o la necesidad de mejorar el aprendizaje en ambientes de mayor motivación en una contexto global.

La capacitación por competencias para la formación continua a lo largo de la vida se impone como un elemento esencial en la transformación educativa impulsada por el EEES y en esta transformación la alfabetización en información se presenta como instrumento imprescindible. Las destrezas que el EEES exige a los estudiantes demandan un excelente nivel de habilidades tecnológicas e informacionales. Este modelo educativo centrado en el

¹⁴ El modelo virtual puede llegar a afianzarse, puede que de manera interesada por el ahorro de costes o para llegar a un número mayor de personas, sin embargo se trata más bien de nuevas posibilidades comunicativas y de formación que enriquecen las posibilidades educativas.

estudiante exige de ellos implicación, capacidad crítica, de indagación, manejo de fuentes originales, habilidad para interrelacionar contenidos, juicio personal, capacidad de síntesis y capacidad para aprender como una competencia ineludible más allá del período académico. Como medio para contribuir a la integración de tales destrezas en los estudiantes se impone la Alfabetización en Información¹⁵, entendida como el conjunto de competencias que permiten buscar, recuperar, evaluar, usar y comunicar adecuadamente la información, tal y como recoge la Declaración de Praga, organizada por la Comisión Nacional de Estados Unidos para las Bibliotecas y la Documentación y por el Foro Nacional de Alfabetización en Información con apoyo de UNESCO fue subtitulada: "Hacia una sociedad experta en el uso de la información"¹⁶:

“La alfabetización en información abarca el conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerequisite para la participación eficaz en la Sociedad de la Información; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

La alfabetización en información, según esta definición, está constituida por un conjunto de habilidades y competencias informacionales estrechamente relacionadas con las competencias educativas.

Ser competente en el acceso, uso, y gestión a la información permitirá al estudiante:

- Aumentar su capacidad de búsqueda efectiva de la información en distintos soportes y formatos.
- Ser autónomos dentro la investigación y la evaluación de los recursos de información por sus trabajos académicos
- Desarrollar la capacidad de análisis ante a la sobreabundancia de información
- Usar un mayor número de recursos de información, fiables y pertinentes
- Reducir el plagio en los trabajos académicos
- Mejorar su capacidad de organización de la información
- Mejorar su capacidad de comunicación oral y escrita.

¹⁵ El término ALFIN goza ya de tradición conceptual y una extensa literatura científica para recrearnos en su evolución . Aunque en origen la ALFIN no se vincula al ámbito bibliotecario, es esta disciplina la que finalmente ha conseguido acaparar su uso, de hecho es un referente consolidado y aceptado por instituciones y asociaciones bibliotecarias de los países desarrollados.

¹⁶ La Declaración de Praga puede consultarse íntegramente en:

<<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/post-infolitconf&meet.html>>.

Los argumentos y razones que explican la necesidad de incorporar las competencias informacionales en la educación superior son: (Area, M., 2010, p.3)

1. La necesidad de que los universitarios adquieran no sólo los conceptos, teorías y conocimientos básicos de una disciplina, sino también los criterios y estrategias intelectuales para encontrar nuevas informaciones que sean valiosas para su ámbito o campo de estudio, de investigación o de actividad profesional.

2. Son inabarcables las fuentes que almacenan, organizan y difunden información en formato de bibliotecas digitales, bases de datos, portales web, publicaciones electrónicas, blogs, redes sociales, etc. por tanto un universitario debe disponer de las competencias necesarias para usar estas herramientas que le van a posibilitar la búsqueda de información especializada en bases de datos bibliográficas o sitios web relevantes para su campo de conocimiento.

3. Las metodología de enseñanza-aprendizaje basada en el socioconstructivismo, implícita en el desarrollo de los créditos europeos, solo será posible si los estudiantes tienen autonomía para desenvolverse con la información que le va a permitir desarrollar proyectos, estudiar casos o elaborar ensayos. Para que este tipo de metodología sea posible es necesario que el alumnado esté formado en competencias informacionales y digitales con las que podrá buscar, seleccionar, construir y difundir conocimiento producido personalmente.

4. El saber expresarse o ser capaz de construir discursos en lenguajes múltiples (oral, escrito, multimedia), debería ser un tipo de competencia imprescindible en el contexto universitario del mismo modo que también son necesarias las competencias para comunicar y difundir ideas y conocimientos a través de cualquier forma expresiva y tecnología.

5. La presencia del e-learning, docencia virtual, educación, semipresencial o b-learning y similares en el contexto universitario requiere que la comunidad universitaria dispongan del dominio y las competencias del manejo de las herramientas de LMS (Learning Management System), y de los recursos de la web 2.0.

La alfabetización en información, como modelo competencial que contempla la lectura digital, hipertextual es especialmente apropiado para el apoyo al aprendizaje abierto y a distancia, bien sea funcionando como elemento holístico y vertebrador del aprendizaje o a través de la biblioteca universitaria, su lugar natural en su nueva dimensión como Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).

4. La biblioteca universitaria como espacio educativo: convergencia CRAI-ALFIN

En su origen el modelo bibliotecario se vinculó al ideal de preservación de libros y bibliotecas que restringían su uso a las élites pero este ideal fue evolucionando a partir de las revoluciones sociales y se hace evidentes sobre todo en la historia de las bibliotecas con función educativa, biblioteca pública y la biblioteca escolar, grandes aliadas en el esfuerzo por lograr la plena alfabetización.

El concepto de biblioteca se ha ido modificando de la misma manera que se han modificado sus funciones, sus servicios y las demandas de sus usuarios. El interés de la biblioteca por la tecnología no es nuevo pero al principio se había centrado más en perfeccionar procedimientos técnicos o en crear otros nuevos ya que la rapidez del desarrollo invitaba a ello. Las TIC, que han hecho posible que las bibliotecas mejoren la gestión de la organización, almacenamiento y acceso a la documentación tanto en soporte impreso como electrónico, dan lugar también a nuevas políticas bibliotecarias que ofrecen como resultado nuevos servicios bibliotecarios. Estos nuevos servicios priorizan a los usuarios, sus necesidades y sus exigencias dando como resultado un nuevo modelo de biblioteca universitaria como centro de recursos para la enseñanza y la investigación

En el ámbito universitario de EEUU, Reino Unido y Holanda se han promovido nuevos modelos de biblioteca universitaria basados, sobre todo, en dos actuaciones (Martinez, D., 2006):

- a) La transformación de la biblioteca tradicional de tipo presencial en un lugar abierto con horarios más amplios y con recursos disponibles para todo tipo de aprendizaje reforzando además la idea social de encuentro y comunicación de la comunidad universitaria.
- b) Un fuerte componente tecnológico, añadiendo a sus servicios tradicionales el de biblioteca digital o préstamos de aparatos de última tecnología, entre otros.

En torno a esta nueva biblioteca convertida en CRAI se reúnen servicios esenciales para la comunidad educativa que van ligados al desarrollo de sus proyectos de educación, innovación e investigación relacionados con la información y las tecnologías. Esta nueva

biblioteca se denomina *Learning Resources Centre*¹⁷ o Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación¹⁸ (CRAI), en la denominación que la Red de biblioteca Universitarias REBIUN¹⁹ ha adoptado para España. REBIUN está manteniendo un papel protagonista en el proceso de transformación de las bibliotecas universitarias y ha adoptando el impulso de los CRAI en sus dos planes estratégicos.

REBIUN (2005, PG 17) define el CRAI como un entorno dinámico en el que se integran todos los recursos que dan soporte al aprendizaje y la investigación en la universidad, un servicio universitario que tiene como misión ayudar a los profesores y a los estudiantes a facilitar las actividades de aprendizaje, de formación, de gestión y de resolución de problemas técnicos, metodológicos y de conocimiento en el acceso y uso de la información.

La biblioteca convertida en CRAI no consiste meramente en una reorganización de los servicios bibliotecarios, sino que está vinculada a un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje de tipo constructivista, más dinámico y participativo. Este modelo exige modificar los tradicionales hábitos de aprendizaje de los estudiantes, que han de aprender a trabajar de manera autónoma accediendo efectivamente a la información y seleccionando los recursos precisos, competencias estas muy vinculadas a la alfabetización en información.

La acción educativa de la biblioteca para el fomento de las habilidades tecnológicas y competencias informacionales en el entorno de la biblioteca universitaria se ha producido principalmente a través de los servicios de formación de usuarios y alfabetización en información. Los países pioneros en este ámbito formativo, Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda desde hace más de una década años han realizado propuestas para implementar la enseñanza de las competencias informacionales en la universidad, bien desde la biblioteca o integrada en los planes de estudios. Las Principales instituciones bibliotecarias que han acompañado el desarrollo de la ALFIN han enunciado diferentes

¹⁷ Algunos ejemplos de Learning Resources Centre: University of Hertfordshire. UK <http://www.herts.ac.uk/lis/>. Learning and Information Services. Liverpool John Moores University UK. <http://cwis.livjm.ac.uk/lea/>.

¹⁸ Algunos ejemplos de CRAI: Universidad de Barcelona, <http://www.bib.ub.edu/es/>. Universidad de Deusto: http://www.biblioteca.deusto.es/servlet/Satellite/Page/1107426114492/_cast/%231107426114492/UniversidadDeusto/Page/bibliotecaTPL

¹⁹ La Red de Bibliotecas Universitarias se crea por iniciativa de los directores de bibliotecas de las universidades españolas en 1988, su objetivo básico es constituir un organismo estable en el que estén representadas todas las bibliotecas universitarias españolas. Entre sus fines destacan: elevar el nivel de los servicios y de la infraestructura bibliotecaria, llevar a cabo acciones cooperativas que supongan un beneficio para los usuarios de las bibliotecas universitarias españolas y mantener contactos con diversos organismos, así como fomentar el intercambio y la formación del personal.

modelos²⁰, formados por normas e indicadores. Estos modelos se han ido orientando a las diferentes etapas educativas y pueden adaptarse a distintos tipos de bibliotecas. Disponemos de una multiplicidad de propuestas, entre las que destacamos: Normas de alfabetización en información para el aprendizaje de los estudiantes (1998), elaboradas por la American Association of School Libraries (AASL) y la Association of Educational Communications and Technology, especialmente indicadas para bibliotecas escolares. Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior (2000), elaboradas por la Association for College Research Libraries (ACRL) y la ALA. Marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. principios, normas y práctica, 2004, elaboradas por el Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL) y el Council of Australian University Librarians (CAUL). Normas de Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) (2004). Normas de SCONUL / Modelo SCONUL de aptitudes para la información. Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning (2006) IFLA, Infolit, LAU, J.

Destinadas a la población en conjunto, destacan las Normas internacionales elaboradas en la Sección de ALFIN de IFLA, Infolit, lideradas por J. Lau.

En el ámbito universitario, los modelos más difundidos son los siete pilares de la ALFIN de la Sociedad Británica de Bibliotecas Universitarias y Nacionales (SCONUL, 1999), las Normas de la ACRL/ALA (2000) y las del CAUL (1ª ed, 2000), para bibliotecas universitarias, en su segunda versión editadas por el Instituto Australiano y Neozelandés para la ALFIN (ANZIIL, 2003).

En las Universidades españolas se ha iniciado un proceso de introducción de las competencias informacionales que está siendo apoyada por REBIUN, en su plan estratégico II, Línea Estratégica nº 1, ámbito del Aprendizaje:

1er. Objetivo estratégico: Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), su objetivo es “Continuar potenciando el nuevo modelo de biblioteca universitaria como Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación CRAI”

2º. Objetivo estratégico: Habilidades en Información (Programa ALFIN). Su objetivo es “Potenciar y promover acciones para el desarrollo e implementación de las Habilidades en Información como competencias transversales en el nuevo modelo docente.

²⁰ Pueden consultarse los diferentes modelos enunciados en la bibliografía correspondiente a este capítulo.

Algunas de las alternativas posibles para integrar las competencias informacionales en la universidad son (Pinto, Sales, Osorio, 2008):

1. Programas de formación de usuarios implementados autónomamente o combinados con currícula docentes.
2. Bibliotecas que ofertan tutoriales y otros recursos didácticos para aprender las competencias en información.
3. Cursos de formación de usuarios a la carta para la satisfacción de sus propias necesidades de información, según sus ámbitos de especialidad

La incorporación de la formación en competencias informacionales en las nuevas titulaciones del EEES puede realizarse en las titulaciones de Grado y Postgrado de diferentes maneras:

Integrando la ALFIN en la formación de una titulación

Integrando la ALFIN en un curso

Integrando la ALFIN en una asignatura

Integrando la ALFIN en Master

Integrando la ALFIN en Plan de innovación o renovación de las metodologías docentes

También puede implementarse como

Oferta libre de la biblioteca como curso a través de plataforma virtual

Oferta libre de la biblioteca como curso presencial o híbrido

Asignatura transversal

Parte de una asignatura

Dado que en España los sistemas educativos están descentralizados en las diferentes Comunidades Autónomas los resultados están siendo desiguales²¹. Veamos algunos ejemplos:

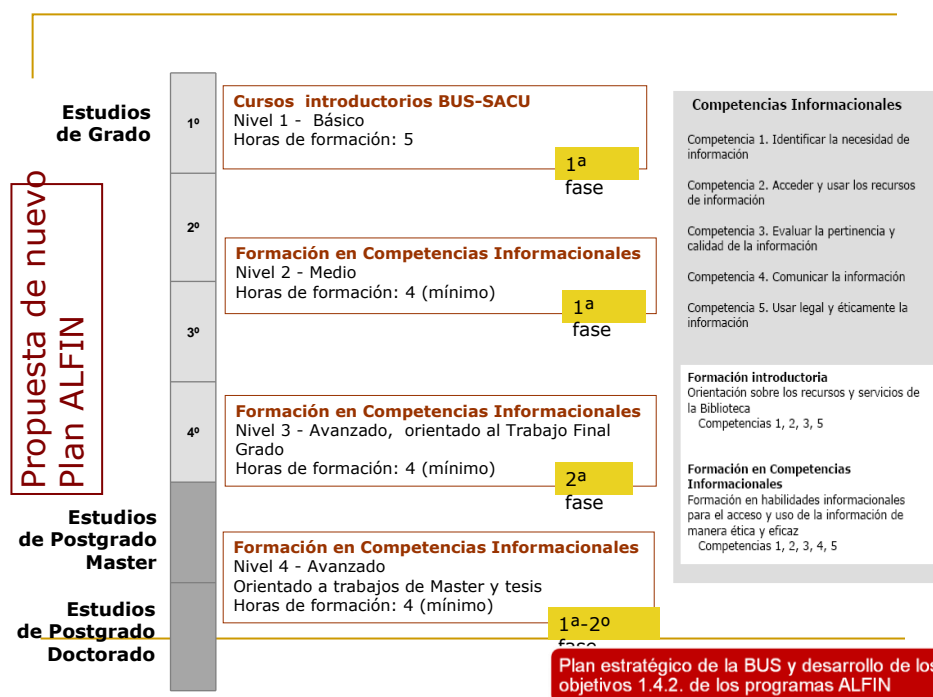
La biblioteca de la Universidad de Sevilla ha realizado un plan de acción²² para su desarrollo en diferentes niveles (básico, intermedio y avanzado), atendiendo al nivel

²¹ En el siguiente documento puede observarse el estado actual de implantación: competencia informacional y educación superior: materiales de Reflexión/acción para autoridades académicas y formadores. Disponible en:

²² Puede consultarse el Plan de Acción en:

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CFwQFjAG&url=http%3A%2F%2Fbib.us.es%2Faprendizaje_investigacion%2Fformacion%2Fcommon%2FI_Plan_de_Accion_Programa_ALFIN_en_la_BUS.doc&ei=GEZ7T4y4Dou5hAe7j5V2&usg=AFQjCNFfugvHjFIDjOZXICDE2ZhMqDPmdw&sig2=K9YA80DQWv7cuaGF8wGgYA

académico de los destinatarios y sus áreas específicas de interés, en una progresión cronológica que debe avanzar paralela a su vida académica.



Otro caso diferentes es la Universidad Carlos III de Madrid que ha incluido en sus planes de estudios una asignatura transversal que se cursa en todas las titulaciones impartidas en esta universidad y que imparten docentes y bibliotecarios en colaboración.

Programas ALFIN en bibliotecas universitarias: UC3M



La biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid mantiene un portal de apoyo a la formación en ALFIN para usuarios, que pueden ser tanto alumnos como profesores y bibliotecarios. La ALFIN en la Biblioteca de la Universidad Complutense se plantea como un elemento unificador, de común acuerdo y de desarrollo conjunto por parte de los miembros que integran la biblioteca (Caballos, A., 2007). La línea estratégica 4, Servicios, orientada hacia la “mejora continua de los servicios bibliotecarios de apoyo a la docencia e investigación, formación de usuarios y recursos electrónicos” destaca entre los objetivos para su consecución dos elementos:

- “Desarrollar mecanismos que garanticen la disponibilidad de la bibliografía, los recursos de información y demás materiales recomendados para todas las asignaturas en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Aula virtual, docencia y proyectos de innovación”
- “Elaboración de una política común de ALFIN para la BUC vinculada a las directrices del EEES”.



Otras bibliotecas pioneras en la introducción de las competencias informacionales en España son la Biblioteca de la Universidad de la Laguna, Biblioteca de la Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad Oberta de Catalunya y Universidad de la Laguna.

5. A modo de conclusión

- ⇒ El nuevo contexto que configura la sociedad de conocimiento plantea nuevas exigencias a la universidad que debe responder con mayor agilidad y calidad a estas demandas sociales.
- ⇒ La alfabetización informacional, disciplina encargada de la formación en las competencias informacionales, y la educación a distancia convergen en un momento de la historia en el que la interdisciplinareidad tiene una presencia cada vez mayor y se enfrentan a los mismos retos: la presencia cada vez mayor de una tecnología en continuo, cambio, el crecimiento exponencial de la información y la posibilidad de un acceso ilimitado a la misma, patrones de formación en evolución (presencial, e-learning, b-learning) que dan como resultado modelos híbridos que han de adaptarse a los cambios pedagógicos y de estilo de vida.
- ⇒ Actualmente se está viviendo un momento de transformación educativa promovido por un cambio de paradigma en la enseñanza universitaria que ha pasado de un

sistema basado en la docencia a un sistema enfocado al aprendizaje, se trata de un modelo pedagógico centrado en el papel activo de los estudiantes y la formación a lo largo de la vida como forma de enfrentar a los desafíos impuestos por la sociedad de la información.

- ⇒ En la universidad, el alumno adquiere conocimientos que más tarde necesitará actualizar en el ejercicio de su actividad profesional. Será necesario, por tanto, desarrollar una metodología de trabajo que permita la adquisición de habilidades para “aprender a aprender”.
- ⇒ Una formación integral del estudiante debe incluir la competencia informacional, entendida como la capacidad para el acceso, uso, evaluación y comunicación de la información, en cualquier soporte y en cualquier formato.
- ⇒ La alfabetización informacional no debe ser entendida como un mero complemento o extensión de la alfabetización digital, si partimos de presupuestos teóricos encontramos definiciones que nos acercan a un significado integrador, holístico, que entiende este tipo de formación como una ampliación del propio concepto tradicional de alfabetización, con la connotación pedagógica y formadora que ello entraña, la alfabetización tradicional, término asociado generalmente con las competencias lecto-escritoras, ha quedado desprovisto de su verdadero significado que es preparar al ciudadano para enfrentarse dignamente y en condiciones igualitarias a la sociedad, al mercado de trabajo, a la vida. Una alfabetización verdaderamente inclusiva ha de incluir las competencias informacionales de manera intrínseca y no meramente accidental.
- ⇒ La alfabetización en información, como modelo que contempla las competencias informacionales es especialmente apropiado para el apoyo al aprendizaje abierto y a distancia, bien sea funcionando como elemento holístico y vertebrador del aprendizaje o a través de la biblioteca universitaria en su nueva dimensión como Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).
- ⇒ La biblioteca universitaria transformada en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) es un lugar abierto con horarios más amplios que añade a sus funciones tradicionales servicios esenciales para la comunidad educativa, ligados al desarrollo de sus proyectos de educación, innovación e investigación relacionados con la información y las tecnologías.

REFERENCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. (1998) Information Literacy Standards For Student Learning. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf>. [Consulta: 30/03/2012]. Traducción de CUEVAS, A. Normas de alfabetización en información para el aprendizaje de los estudiantes. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 84-85, Diciembre 2006, pp. 29-34. Disponible en: <<http://www.aab.es/pdfs/baab84-85/84-85a2.pdf>>. [Consulta: 30/03/2012].
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL) Características de los programas de alfabetización en información que sirven como ejemplo de las mejores prácticas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 70, (Marzo 2003), p. 67-72. En línea: <<http://www.aab.es/pdfs/baab70/70a4.pdf>>. [Consulta: 30/03/2012].

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Educación Superior. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 60, (Septiembre 2000), p. 93-110. Disponible en: <<http://www.aab.es/pdfs/baab60/60a6.pdf>>. [Consulta: 30/03/2012].

AUSTRALIAN AND NEW ZEALAND INSTITUTE FOR INFORMATION LITERACY. El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 73, (Diciembre 2003), p. 109-120. Disponible en: <<http://www.aab.es/pdfs/baab73/73a4.pdf>>. [Consulta: 30/03/2012].

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. PRESIDENTIAL COMMITTEE ON INFORMATION LITERACY. (1989). Final report. Disponible en: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>>. [Consulta: 30/03/2012].

AREA, Manuel, 2009. *Introducción a la tecnología educativa*. Disponible en: <<http://webpages.ull.es/users/manarea/ebookte.pdf>>. [Consulta: 30/03/2012].

AREA, Manuel, 2010. *¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la universidad?*. RUSC. Vol. 7 n.º 2., pg. 1-4. Disponible en: <<http://www.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/viewFile/v7n2-area/v7n2-area>>. [Consulta: 30/03/2012].

BALAGUÈ, N. (2003), “La biblioteca universitaria, centro de recursos para el aprendizaje y la investigación: una aproximación al estado de la cuestión en España”, en II Jornadas Rebién, Palma de Mallorca. Disponible en: <<http://biblioteca.uam.es/paginas/palma.html>>. [Consulta: 30/03/2012].

CABALLOS VILLAR, Almudena. 2007. Planificación de un curso de la biblioteca de la Universidad Complutense para la adquisición de competencias en alfabetización informacional: Bucea. Disponible en: <<http://www.ucm.es/BUCEM/biblioteca/doc10024.pdf>>. [Consulta: 30/03/2012].

COUNCIL OF AUSTRALIAN UNIVERSITY LIBRARIANS (CAUL). “Normas sobre alfabetización en información”. 1ª edición. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 68 (Noviembre 2002), p. 67-90. En línea: <<http://www.aab.es/pdfs/baab68/68a4.pdf>>. [Consulta: 30/03/2012].

DE PABLOS PONS, Miguel. 2010. Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. RUSC. Vol. 7 n.º 2., pg. 6-15. Disponible en: <<http://www.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/viewFile/v7n2-area/v7n2-area>>. [Consulta: 30/03/2012].

MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, Miguel Ángel. 2009. Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación Bibliotecológica*. México, v. 23, n. 47, abr. 2009. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0187-358X2009000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. [Consulta: 30/03/2012].

LAU, J. **Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning** (2005) IFLA, Infolit. Disponible en: <<http://www.ifla.org/VII/s42/pub/ILGuidelines2006.pdf>>. [Consulta: 30/03/2012].

MARTINEZ, Didac. El Centro de Recursos para el Aprendizaje CRAI. El nuevo modelo de biblioteca universitaria. Asociación Andaluza de Bibliotecarios Disponible en: <http://www.aab.es/pdfs/gtbu_crai.pdf> . [Consulta: 30/03/2012].

NUNES, Ronaldo; MONTE, María Fatima. 2009. Reconfigurando fronteiras entre presencialidade e virtualidade na EAD: disciplinas on-line na universidade. *Revista Científica de educação a distancia*. Vol. 2, nº 1.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas, 2010. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es> [Consulta: 30/03/2012].

PASADAS UREÑA, C. 2008. Multialfabetismo y alfabetización informacional crítica: marco de referencia para la función educativa de la biblioteca Disponible en: GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A., CALDERON REHECHO, A. MAGAN WALS, J.A. (Coords.) 2008. *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Disponible en: <<http://www.ucm.es/BUCM/biblioteca/0Libro.pdf>>. [Consulta: 30/03/2012].

PINTO, M., SALES, D. OSORIO, P. Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización en información. Gijón: Trea, 2008

RAMA, Claudio; PARDO, José (Ed.). 2010. *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica*. Madrid: Instituto Tecnológico Virtual de Educación / Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe. Disponible en: <<http://www.uned.es/catedraunescoead/cosypedal/La%20EaD%20Iberoamerica,%20mirada%20diversas%20-%20Ram.pdf>>. [Consulta: 30/03/2012].

REBIUN. 2005. De las bibliotecas universitarias a los Centros de Recursos para la Enseñanza y la investigación. Disponible en: <<http://www.rebiun.org/doc/z2.pdf>> [Consulta: 30/03/2012].

ZAPATA ROS, Miguel. brecha digital y educación a distancia a través de redes. Anales de documentación, nº 8, 2005, pag. 247-274. Disponible en: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1431/1481>>. [Consulta: 30/03/2012].